



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Exploratieve leerervaringen

De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen

Verhoeven, M.; Poorthuis, A.; Volman, M.

Publication date

2018

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Verhoeven, M., Poorthuis, A., & Volman, M. (2018). *Exploratieve leerervaringen: De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Universiteit van Amsterdam. https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/01/Brochure_Exploratieve-leerervaringen.-De-rol-van-onderwijs-in-de-identiteitsontwikkeling-van-leerlingen.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

Monique Verhoeven, Astrid Poorthuis en Monique Volman



Exploratieve leerervaringen

De rol van onderwijs in de
identiteitsontwikkeling van leerlingen

Auteurs Monique Verhoeven (Universiteit van Amsterdam)
 Astrid Poorthuis (Universiteit Utrecht)
 Monique Volman (Universiteit van Amsterdam)

Ontwerp Toewan grafische communicatie, Amsterdam

Druk Ipskamp Printing, Enschede

Januari 2018

Deze studie is tot stand gekomen met behulp van een subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) in het kader van de subsidieronde overzichtsstudies (405-15-716).

Inleiding

Wie ben ik en wat wil ik? Het beantwoorden van deze vragen is dé opgave in de adolescentie. Gedurende deze periode verwerven jongeren inzicht in hun persoonlijkheid, interessegebieden en talenten. Verder worden jongeren geacht om keuzes te maken met betrekking tot hun vervolgopleiding en toekomstige beroep, en om een standpunt in te nemen ten aanzien van politieke en morele kwesties. Kortom: ze ontwikkelen een eigen identiteit.

Door individualisering van de samenleving, emancipatie en migratie is het tegenwoordig moeilijker dan vroeger om dergelijke levenskeuzes te maken. Als meisje uit de arbeidersklasse ga je niet langer automatisch naar de huishoudschool en als jongen word je geen bakker simpelweg omdat je vader dat ook was. Daarnaast is het sinds de ontzuiling en binnen de multiculturele samenleving minder eenduidig welke normen en waarden je dient aan te hangen. Mensen ervaren hier tegenwoordig meer keuzeruimte in, maar de verantwoordelijkheid om zelf keuzes te maken kan ook als druk worden ervaren (Beck, Giddens, & Lash, 1994).

De rol van school

Door deze veranderingen is er de afgelopen tijd in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid veel aandacht voor onderwijsdoelen als persoonsvorming en identiteitsontwikkeling. Ook in de internationale wetenschappelijke literatuur is de afgelopen tien jaar een toename te zien van aandacht voor de rol van het onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Eén vraag die hierbij centraal staat is 'Hoe beïnvloeden leraren en scholen onbewust de identiteitsontwikkeling van adolescenten?'

Hoe beïnvloeden leraren en scholen onbewust de identiteitsontwikkeling van adolescenten?

Een andere belangrijke vraag is 'Wat kunnen leraren en scholen bewust en bedoeld doen om de identiteitsontwikkeling van adolescenten te ondersteunen?'. Deze brochure vat de resultaten samen van een uitgebreide literatuurstudie over deze vragen (Verhoeven, Poorthuis, & Volman, 2017).

Wat kunnen leraren en scholen bewust en bedoeld doen om de identiteitsontwikkeling van adolescenten te ondersteunen?

We denken dat scholen en leraren in het voortgezet onderwijs de bevindingen en ideeën uit deze brochure kunnen gebruiken voor het creëren van leerervaringen die jongeren helpen te verkennen wie of wat ze willen zijn en die hen ondersteunen bij het maken van keuzes.

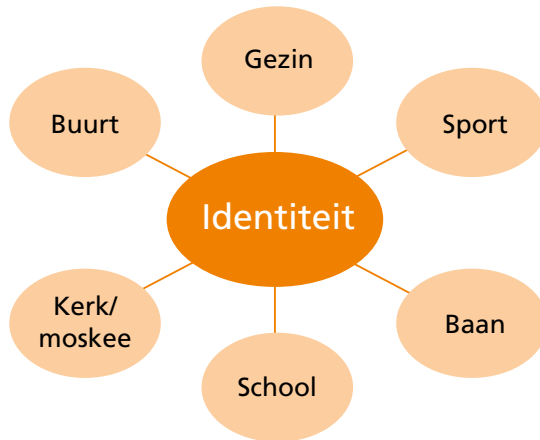
Twee perspectieven op identiteit

De identiteitsontwikkeling van jongeren en de rol van leraren en scholen daarbij wordt in de literatuur vanuit twee verschillende theoretische perspectieven bekeken: een sociocultureel perspectief en een ontwikkelingspsychologisch perspectief.

Het socioculturele perspectief

Vanuit een sociocultureel perspectief is identiteit een sociaal gegeven dat nooit af is. Identiteit is niet 'hoe je nou eenmaal bent'. De oorsprong van identiteit ligt volgens deze benadering *tussen* en niet *in* mensen. Mensen ontwikkelen hun identiteit via hun relatie met hun sociale en culturele omgeving (Wenger, 1998). In ieders sociale en culturele omgeving zijn bepaalde 'identiteitsposities' (ook wel sociale rollen) beschikbaar. Zo bestonden er vroeger geen leerlingen met een 'rugzakje'. Ook worden verschillende identiteitsposities op verschillende manieren (positief of negatief) gewaardeerd. Tot slot zijn identiteitsposities niet voor iedereen even toegankelijk (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998): De positie van 'student in het hoger onderwijs' was twee eeuwen geleden een voor vrouwen ondenkbare of zelfs verwerpelijke identiteitspositie.

Volgens het socioculturele perspectief vorm je een identiteit door deel te nemen aan verschillende sociale situaties (je gezin, je school, je sportclub, je baan, enz.), door je te identificeren met de identiteitsposities die daar beschikbaar zijn, en door 'erkend' te worden als een bepaald soort persoon (bijvoorbeeld een zwakke leerling of een wiskundetalent; Holland et al., 1998).



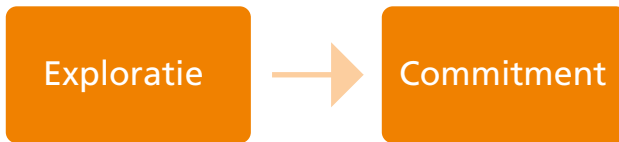
Figuur 1: Identiteitsontwikkeling vanuit een sociocultureel perspectief

Sociocultureel onderzoek laat zien welke identiteitsposities op scholen voor leerlingen of bepaalde groepen leerlingen beschikbaar zijn. Zo is het niet op elke school mogelijk om een gymnasiast of een lastalent te zijn. Dat bepaalt mede welke identiteiten leerlingen ontwikkelen. Socioculturele studies benadrukken dat het belangrijk is dat scholen en leraren zich ervan bewust zijn welke identiteitsposities zij wel en niet aanbieden in hun onderwijs, en waarom.

Het ontwikkelingspsychologische perspectief

Het ontwikkelingspsychologische perspectief legt meer nadruk op interne, psychologische processen van identiteitsontwikkeling, hoe deze verlopen en wat daarbij goed en verkeerd kan gaan. *Exploratie* en *commitment* zijn volgens dit perspectief twee belangrijke processen

in de identiteitsontwikkeling (Erikson, 1968). Exploratie is het zoeken van informatie over jezelf en je omgeving en het uitproberen van verschillende activiteiten en rollen. Het doel hiervan is te ontdekken welke waarden belangrijk voor je zijn en welke doelen je wilt nastreven. Commitment betreft het maken van duurzame levenskeuzes op allerlei gebieden, bijvoorbeeld wanneer het gaat om je vervolgopleiding, beroep en politieke voorkeur.



Figuur 2: Identiteitsontwikkeling vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief

Exploreren is van belang voor een gezonde identiteitsontwikkeling. De identiteitsontwikkeling wordt als minder gunstig gezien als jongeren zich snel committeren aan bepaalde keuzes zonder te exploreren (Berk, 2013). Tegelijkertijd is het ook niet goed als jongeren zich te lang niet committeren. Dit kan voor verschillende aspecten van de identiteitsontwikkeling overigens verschillend liggen. Iemand heeft bijvoorbeeld nog geen idee welk beroep hij/zij ambieert en denkt daar ook niet actief over na, maar is wel overtuigd vegetariër.

Sommige ontwikkelingspsychologische onderzoeken richten zich op de exploratiemogelijkheden die scholen in het voortgezet onderwijs jongeren bieden. Deze studies benadrukken het belang van ruimte voor het uitproberen van en reflecteren op nieuwe rollen, zodat jongeren op basis van deze ervaringen een duurzaam zelfbegrip kunnen vormen. Andere onderzoeken bestuderen vooral welke schoolkenmerken (zoals onderwijsniveau, reputatie van de school) gerelateerd zijn aan de identiteitsfase –exploratie, commitment– van leerlingen.

Het verborgen curriculum

De identiteitsontwikkeling van jongeren kan onbewust op school worden beïnvloed via wat het 'verborgen curriculum' wordt genoemd. Deze term verwijst naar de impliciete normen, waarden en overtuigingen die aan leerlingen worden gecommuniceerd in de inhoud, de pedagogisch-didactische aanpak en de sociale relaties binnen scholen en klassen (Jackson, 1968).

In de internationale literatuur van de afgelopen jaren vonden we veel beschrijvingen van 'verborgen boodschappen' die in scholen, klassen en lessen vaak onbewust aan jongeren worden doorgegeven en die van invloed kunnen zijn op de identiteiten die ze ontwikkelen. Bijvoorbeeld 'jij bent een snelle leerling' of 'jij bent niet geschikt voor wiskunde'. Zo worden bepaalde identificatiemogelijkheden of identiteitsposities aangereikt of juist ontoegankelijk gemaakt. Ook zijn er boodschappen die duidelijk maken welke identiteitsposities positief gewaardeerd worden en welke niet (wat voor een leerling je zou moeten zijn). Uit de literatuur hebben we vier manieren afgeleid waarop zulke boodschappen aan jongeren worden overgebracht.

Selectie

De eerste manier is het selecteren en groeperen van leerlingen op basis van hun capaciteiten. In veel landen is vanaf een bepaalde leeftijd sprake van selectie van leerlingen in verschillende niveaus of tracks. Een aantal socioculturele studies laat zien dat het statusverschil tussen onderwijsniveaus (de academische opleidingen worden als 'hoger' gezien en de beroepsopleidingen als 'lager') tot uitdrukking komt in de sociale status van leerlingen in die tracks. Dat geldt zowel voor hoe leerlingen zichzelf zien (Čeplak, 2012; Jonsson & Beach, 2013; Knigge & Hannover, 2011; Van den Bulk, 2011), als voor hoe leraren hen zien (Čeplak, 2012). De onderzoeken suggereren dat er een verband is tussen het plaatsen van leerlingen in afzonderlijke tracks of schooltypen op basis van capaciteiten en de ontwikkeling van hun sociale identiteit.

Ontwikkelingspsychologische onderzoeken keken naar verschillen tussen leerlingen in verschillende onderwijsniveaus en onderzochten de fase van identiteitsontwikkeling waarin ze zich

bevonden (Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2015; Pfeiffer, Pinquart, & Munchow, 2012; Sica, 2009; Solomontos-Kountouri & Hurry, 2008). Jongeren in het beroepsonderwijs bevinden zich vaak in een ongunstiger situatie dan jongeren in een academische track als het gaat om hun identiteitsontwikkeling; ze verkennen minder mogelijke identiteiten, of ze verkennen hun mogelijke identiteiten vooral vanuit een angst voor wie of hoe ze niet willen worden. Dit is begrijpelijk in het licht van de beperkte carrièrevooruitzichten voor leerlingen in de beroepsvoorbereidende tracks (Negru-Subtirica et al., 2015; Sica, 2009; Solomontos-Kountouri & Hurry, 2008), het daarmee geassocieerde stigma van armoede in sommige landen (Negru-Subtirica et al., 2015), en het negatieve stempel van het beroepsonderwijs in het algemeen (Negru-Subtirica et al., 2015; Sica, 2009).

Naast de selectie van leerlingen in verschillende tracks, worden leerlingen soms ook binnen een klas of les ingedeeld in groepjes om hen op een efficiënte manier hulp of instructie te kunnen bieden die is afgestemd op hun niveau (differentiatie). Daarnaast bieden scholen sommige leerlingen aanvullende programma's aan om bijvoorbeeld aan hun taalachterstand te werken, of om hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van studievaardigheden.

De studie van Yi (2013) laat bijvoorbeeld zien dat, wanneer deelname aan een speciale klas gepaard gaat met een negatief stempel, of als leerlingen dat zo ervaren, dit ertoe kan leiden dat jongeren dat stempel internaliseren als deel van hun identiteit. Zo beschrijft Yi (2013) bijvoorbeeld hoe een leerling in een programma voor Engels als tweede taal (English as a Second Language) over zichzelf en medeleerlingen als "we zijn maar ESL" (Yi, 2013, p. 217).

Pedagogisch-didactische aanpak

Ook de keuze voor een bepaalde pedagogisch-didactische aanpak is een manier waarop leraren communiceren wat een goede leerling is en doet. Rubin (2007) zag dat in maatschappijleerlessen tussen de regels door de boodschap werd gegeven dat een goede leerling iemand is die goed feiten uit het hoofd kan leren en repetitieve invuloefeningen kan maken; dat waren namelijk de activiteiten en vaardigheden waaraan tijdens de lessen veel aandacht werd besteed. Er was in de

lessen weinig ruimte voor het bedenken van creatieve oplossingen voor maatschappelijke problemen of voor het verwerven van inzicht in dergelijke problemen. Ook observeerde Rubin dat de nadruk in deze lessen meer lag op het snel afronden van opdrachten dan op goed en nauwkeurig werken.

Zo werd onbewust aan leerlingen gecommuniceerd dat een goede leerling iemand is die snel kennis kan reproduceren. Rubin stelt dat een dergelijke beperkte invulling van 'goed leren' er onbedoeld toe kan leiden dat maar weinig leerlingen zichzelf gaan zien als goede leerlingen. Deze lessen bieden, met andere woorden, slechts een klein aantal leerlingen met zeer specifieke talenten de kans om een positieve leeridentiteit te ontwikkelen.



Verwachtingen van leraren

Al in 1968 beschreven Rosenthal en Jacobson het Pygmalion-effect in de klas: hogere verwachtingen van leraren leiden tot betere prestaties van leerlingen. Via hun verwachtingen laten leraren aan leerlingen weten wat voor een leerling zij wel en niet kunnen zijn. Dit kan tot een *self-fulfilling prophecy* leiden. Daarom is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van de verwachtingen die ze (mogelijk onbedoeld en impliciet) communiceren aan hun leerlingen.

Verschillende onderzoeken laten zien dat het voor jongeren heel lastig is om een beeld van zichzelf als een goede of gemotiveerde leerling te ontwikkelen als de leraar hen eenmaal beschouwt als zwak of ongemotiveerd. In de studie van Olitsky, Flohr, Gardner en Billups (2010) vertelt een leerling bijvoorbeeld:

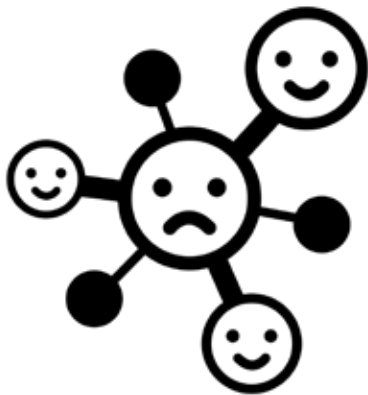
“Ik had mevrouw Peters voor science in het zevende leerjaar. Eerst praatte ik heel veel in haar klas en mijn naam stond altijd [bij wijze van sanctie] op het bord. Later werd ik rustiger en begon ik mijn werk te doen, maar omdat ik al bekend stond als iemand die veel praatte kreeg

ik elke keer op mijn kop als iemand die dichtbij mij zat aan het praten was.” (citaat uit Olitsky et al., 2010: p. 1218)

Een aantal studies suggereert bovendien dat bepaalde groepen leerlingen negatievere verwachtingen van hun leraren ervaren dan andere groepen leerlingen, bijvoorbeeld op basis van hun sekse, of op basis van hun culturele, etnische of economische achtergrond (Aschbacher, Li, & Roth, 2010; Rubin, 2007; Steele, 1997). Aschbacher et al. (2010) constateerden in hun Amerikaanse onderzoek bijvoorbeeld dat leerlingen van Aziatisch-Amerikaanse afkomst hun science leraren heel ondersteunend vonden en het gevoel hadden dat de leraren hoge verwachtingen van hen hadden, terwijl Afro-Amerikaanse en Latino leerlingen dachten dat leraren juist lagere verwachtingen van hen hadden dan van anderen. Leerlingen uit de laatste twee groepen gaven aan daardoor minder geneigd te zijn om na het voortgezet onderwijs te kiezen voor een opleiding in de exacte of medische richting.

Normen van klasgenoten en jeugdcultuur

Ook jongeren onderling kunnen de toegang tot bepaalde identiteitsposities beperken en zo de ontwikkeling van hun eigen en elkaars identiteitsontwikkeling beïnvloeden. Vaak is het de angst voor negatieve sancties van leeftijdgenoten



die maakt dat leerlingen zelf afzien van identificatie met bepaalde identiteitsposities. Hall (2010) liet zien dat leraren, naast de identiteitspositie van een zwakke lezer en een goede lezer, een derde identiteitspositie beschikbaar probeerden te maken: de positie van iemand die een goede lezer aan het worden is.

De leerlingen zelf identificeerden zich echter liever als zwakke lezers dan als ‘een goede lezer in wording’. Verschillende leerlingen deden niet mee in de klas en stelden liever geen vragen om zo te verbergen dat ze problemen

hadden met lezen, omdat ze dat vernederend vonden. Een van de leerlingen legde uit:

“Als ik om hulp zou vragen dan zou iedereen het weten. Ze zouden dan weten dat ik niet kan lezen en dat is echt gênant.” (citaat in Hall, 2010: p. 1810).

Doordat er een cultuur was waarin leerlingen bang waren dat er om hen gelachen zou worden als ze een fout maakten, beperkten leerlingen hun eigen kansen om betere lezers te worden en de daarbij passende lezersidentiteiten te ontwikkelen.

De besproken literatuur zet aan tot nadenken over verborgen boodschappen in de eigen lessen en op de eigen school. Figuur 3 bevat een aantal vragen die daarbij kunnen helpen.

Algemeen:

- Welke boodschappen over wat een goede leerling is, geven wij?
- Welke identiteitsposities bieden wij leerlingen aan?
- Hoe interpreteren onze leerlingen de manier waarop we met ze omgaan?

Selectie:

- Waarop selecteren we en waarom?
- Hebben we oog voor wat selectie met leerlingen doet?
- Wegen de voordelen van selecteren op tegen de nadelen voor de leerlingen die onderaan de ladder geplaatst worden?
- In hoeverre leren we leerlingen over zichzelf te denken als winnaars (degenen met succes) en verliezers (degenen die falen)?

Pedagogische-didactische aanpak:

- Wat is de definitie van een goede leerling in mijn vak/onze school?
- Geef ik door beperkte onderwijsvormen/ opdrachten bepaalde leerlingen meer kans dan andere om succesvol te zijn?

Verwachtingen over leerlingen:

- Van welke leerlingen heb ik lage verwachtingen?
- Wat zou er gebeuren als ik expliciet hoge verwachtingen naar deze leerlingen communiceer?
- Kan ik leerling x een tweede kans geven?
- Hoe laat ik merken dat ik hoge of lage verwachtingen van leerlingen hebt?
- Hoe laat ik leerlingen weten dat ze erbij horen?

Normen van leeftijdgenoten:

- Wat is in deze klas 'cool' om te doen?
- Hoort goed je best doen/goed presteren daar wel of niet bij? (tip: kijk naar het gedrag van de populairste leerlingen in de klas)
- Welke leerlingen vallen buiten de groep?
- In hoeverre wordt eigenheid/anders zijn geaccepteerd door de klas?

Figuur 3: Vragen die helpen om verborgen boodschappen op de eigen school of in de eigen les te ontdekken

Exploratieve leerervaringen organiseren

Leraren en scholen kunnen de identiteitsontwikkeling van leerlingen ook bewust en bedoeld ondersteunen. Onderwijs kan om te beginnen een rol spelen in het proces van exploratie. Dat kan door leerlingen in contact te brengen met nieuwe rolmodellen of ideeën. Als het gaat om commitment kunnen leerlingen worden begeleid bij het maken van levenskeuzes. Ook vonden we in de literatuur twee belangrijke voorwaarden om de identiteitsontwikkeling van leerlingen te ondersteunen: betekenisvolle leerervaringen en een goed pedagogisch klimaat in de klas.

Exploratie in de breedte

Scholen en leraren kunnen leerlingen stimuleren om nieuwe interesses en talenten te ontwikkelen door deuren te openen naar werelden die

ze nog niet hebben ontdekt. We noemen dit exploratieve leerervaringen in de breedte.

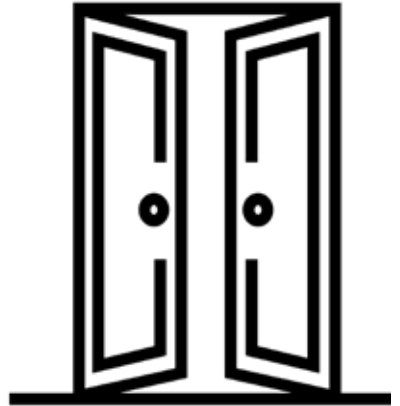
Stapleton (2015) zag bijvoorbeeld hoe een zomerkamp ervoor zorgde dat leerlingen veel meer te weten kwamen over klimaatverandering. Dit zomerkamp vond plaats op een plek die was aangetast door de opwarming van de aarde en op deze plek bezochten de jongeren scholen, maatschappelijke organisaties en lokale bewoners. Verder kregen ze lezingen over klimaatverandering en onderzochten ze de impact van klimaatverandering op het mangrovebos. De kennismaking met mensen en plaatsen die te maken hebben met de gevolgen van klimaatverandering leidde er bij de meeste jongeren toe dat milieubewust handelen een onderdeel werd van hun identiteit. Een deelnemer merkte bijvoorbeeld op:

"[Het zomerkamp] heeft mijn identiteit veranderd, het heeft mijn kijk op het leven veranderd, wat ik koop, hoeveel ik koop in de winkel, het heeft mijn keuze voor vervoer veranderd, mijn dagelijkse gewoonten."
(citaat in Stapleton, 2015: p. 105)

Veel onderzoeken suggereren dat met name *hands-on* en *on-site* activiteiten jongeren aanzetten tot exploratie in de breedte. Zo bepleiten Brickhouse (2001) en Hamman en Hendricks (2005) actieve vormen van leren, waarbij leerlingen niet simpelweg de stof tot zich nemen maar rollen als historicus, wetenschapper en schrijver uitproberen. Zulke actieve vormen van leren bevorderen volgens hen niet alleen het begrip van de leerstof maar stimuleren jongeren ook om de leerstof te zien in het licht van identiteitsposities die voor henzelf mogelijk zijn.

Exploratie in de diepte

Nadat jongeren hebben kennisgemaakt met een breed scala aan identiteitsposities is een logische volgende stap dat ze zich met bepaalde



identiteitsposities verbinden terwijl ze andere naast zich neer leggen. De literatuur suggereert dat leraren en scholen jongeren kunnen helpen om zulke *commitments* aan te gaan door hen zogenoemde *exploratieve leerervaringen in de diepte* aan te bieden. Als jongeren al een idee hebben over welke studierichting bij hen past, bijvoorbeeld wiskunde, kunnen dergelijke leerervaringen jongeren helpen te verkennen of ze zich binnen die interesse meer willen toeleggen op statistiek, of misschien juist op technische wiskunde. Ook hier lijken jongeren baat te hebben bij *hands-on* en *on-site* activiteiten.

Adams, Gupta en Cotumaccio (2014) onderzochten bijvoorbeeld een buitenschools bèta-programma waar jongeren met een affiniteit voor science vrijwillig aan meededen. Dit bèta-programma werkte samen met een museum en omvatte onderzoeksactiviteiten, excursies, lezingen door wetenschappers, een bezoek aan laboratoria en aan collecties van het museum die normaal niet toegankelijk zijn voor publiek. Adams et al. (2014) constateerden dat jongeren binnen dit programma hun interesses in relatie tot science verder konden specificeren, wat de verdere ontwikkeling van hun science-identiteiten ondersteunde. Zo vertelde een van de deelnemers:

“Wat goed is [aan het programma] is dat we zoveel lessen kregen over zoveel onderwerpen Ik ben zoveel te weten gekomen over van alles in science ... Ik heb ontdekt wat ik leuk vind en wat ik niet leuk vind. Ik kon overal kennis mee maken.” (citaat in Adams et al., 2014: p. 18)

Jongeren konden hun begrip van wat het betekent om een ‘science-persoon’ te zijn verder verdiepen binnen dit programma. Verschillende onderzoeken laten aanvullend hierop zien dat het kan helpen om jongeren in contact te brengen met verschillende mogelijke rolmodellen, zoals met de wetenschappers en laboratoriummedewerkers in het voorbeeld hierboven. Hierdoor kunnen jongeren zich makkelijker een levendige voorstelling maken van hoe hun toekomst eruit zou kunnen zien.

Reflectieve exploratie

Verschillende onderzoeken benadrukken dat het belangrijk is om leerlingen, met het oog op hun identiteitsontwikkeling, te helpen om

hun eigen gedachten en gevoelens beter te begrijpen. Daarnaast betreft reflectieve exploratie het stimuleren van leerlingen om zich af te vragen wat hetgeen ze op school leren met hen zelf te maken heeft. Onder andere schrijfoopdrachten kunnen hier bij helpen; ze nodigen leerlingen uit om 'in gesprek te gaan' met bepaalde kanten van zichzelf. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld de opdracht krijgen iets te schrijven aan de jongere of oudere variant van zichzelf, of aan zichzelf in een lastige, hypothetische situatie (Lengelle & Meijers, 2015).



Reflectieve exploratieve leerervaringen zijn in het bijzonder belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van jongeren die kwetsbaar zijn vanwege een minderheidspositie. Muhammad (2012) beschreef bijvoorbeeld een zomerschrijfcursus, die speciaal was georganiseerd voor meisjes uit etnische minderheden. De meisjes lazen hier over thema's als identiteit, weerbaarheid, solidariteit en activisme. Vervolgens kregen ze de opdracht om zelf 'zonder een blad voor de mond' over deze thema's te schrijven. Muhammad laat zien hoe dit een van de deelnemers, Iris, ervan bewust maakte hoe weinig ruimte zij op school voor haar persoonlijke identiteit ervaarde. Zo vertelde ze:

"Mijn [...] identiteit wordt [op school] erkend omdat dat politiek correct is, maar zonder enige diepgang [...] Ik heb niet het gevoel dat er echt ruimte wordt geboden voor mijn identiteit [...] Ik gedraag mij [op school] heel anders omdat ik het gevoel heb dat wat ik zeg anders niet op de juiste manier wordt begrepen [...] Als ik op school ben, voel ik mij gecensureerd, en dat vind ik niet fijn. Ik ben het daar helemaal niet mee eens, maar als je op school zit gaat het ook altijd om cijfers en dan heb ik het gevoel dat dit het enige is waar het uiteindelijk om gaat." (citaat in Muhammad, 2012: p. 209).

Dit citaat toont dat leerlingen die afwijken van 'de norm' op school, het gevoel kunnen hebben daar niet zichzelf te kunnen zijn. Dit kan een negatieve invloed hebben op hun identiteitsontwikkeling. Verschillende onderzoeken suggereren dat reflectieve exploratieve leerervaringen gemarginaliseerde jongeren kunnen helpen om na te denken over waarom zij zich niet gezien voelen op school en over hoe zij hiermee om kunnen en willen gaan. Dit maakt hen zelfverzekerder en weerbaarder in hun identiteitsontwikkeling (Henfield, 2012; Whiting, 2006).

Betekenisvol leren

Betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten blijken een voorwaarde te zijn voor exploratie in de breedte, exploratie in de diepte en voor reflectieve exploratie. Dit betekent, zoals meerdere onderzoeken in onze literatuurstudie laten zien, dat het belangrijk is dat leerlingen hun buitenschoolse ervaringen en belevingen mee kunnen nemen naar de les, en vice versa. Zo kan er makkelijker een brug worden geslagen tussen de identiteitsposities waarmee leerlingen op school en buiten school in aanraking komen. Op deze manier worden ook zoveel mogelijk leerlingen gestimuleerd om zich met de leerstof en/of leeractiviteit te identificeren en om deze identificatie verder te verkennen (Cowie et al., 2011; Flum & Kaplan, 2006; Subramaniam et al., 2012). Het kan hierbij helpen om leerlingen zelf te laten kiezen aan de hand van wat voor onderwerpen, teksten en/of leeractiviteiten zij nieuwe leerdoelen willen bereiken (Skerrett, 2012).

Pedagogisch klimaat in de klas

Risico's nemen en fouten maken horen bij het proces van identiteitsontwikkeling. Een veilig en warm pedagogisch klimaat, waarin leerlingen zich veilig, gerespecteerd en geaccepteerd voelen is daarom een basisvoorwaarde voor werken aan identiteitsontwikkeling op school (Flum & Kaplan, 2006; Hamman & Hendricks, 2005).

De literatuur suggereert dat persoonlijke leerling-leraarrelaties, het benadrukken dat leerlingen niet aan hun lot worden overgelaten wanneer zij de leerstof niet begrijpen (Hazari et al., 2015), en complimenten (Hamman & Hendricks, 2005) leerlingen het gevoel geven dat zij de moeite waard zijn.



Hazari et al. (2015) laten daarnaast zien dat wanneer leraren zo nu en dan laten merken dat zij ook niet alles weten, dit kan bijdragen aan het pedagogisch klimaat. Zo leren leerlingen dat het helemaal niet erg is om zo nu en dan een fout te maken.

Naast goede leerling-leraarrelaties, dragen goede relaties tussen klasgenoten bij aan een gunstig pedagogisch klimaat in de klas (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010). Dit kan worden gestimuleerd door leerlingen elkaar te laten aanmoedigen bij het uitproberen van nieuwe (misschien enge) activiteiten (Carlone et al., 2015). Ook kan het helpen om leerlingen te laten verkennen wat zij met elkaar gemeen hebben door hen uit te nodigen om in groepjes over persoonlijke ervaringen te praten, bijvoorbeeld naar aanleiding van kunstwerken (Hardee & Reyelt, 2009).

Figuur 4 bevat een aantal vragen die kunnen helpen bij het aanbieden van betekenisvolle, exploratieve leerervaringen. Daarnaast biedt figuur 4 vragen die leraren uitnodigen tot reflectie op het pedagogisch klimaat in de klas.

Algemeen:

- In hoeverre zijn de leerervaringen die we leerlingen op school aanbieden ook exploratieve leerervaringen?

Exploratie in de breedte:

- Met welke thema's zouden alle leerlingen kennis moeten maken?
- Maak ik duidelijk waarom ik het belangrijk vind dat alle leerlingen iets te weten komt over mijn vak?

- Gaan we verbindingen aan met organisaties buiten de school om leerlingen met maatschappelijke thema's en beroepspraktijken kennis te laten maken?

Exploratie in de diepte:

- Hoe kan ik leerlingen keuzes geven om hun eigen interesses meer uit te diepen?
- Maak ik gebruik van mensen van buiten de school als rolmodel?
- Bieden wij voldoende begeleiding bij het kiezen van een relevante maatschappelijke stage die aansluit bij bestaande interesses en talenten?

Reflectieve exploratie:

- Is er voldoende ruimte in de lessen om leerlingen na te laten denken over hun gedachten en gevoelens ten aanzien van naar school gaan in het algemeen en de leerstof in het bijzonder?

Betekenisvolle leerervaringen:

- Kunnen de leerlingen af en toe keuzes maken als het gaat om het selecteren van opdrachten of onderwerpen?
- Is er ruimte voor leerlingen om hun ervaringen van thuis mee te nemen als leerzame voorbeelden in de les?

Veilig pedagogisch klimaat:

- Creëer ik in de klas een sfeer waarin leerlingen zich veilig genoeg voelen om nieuwe rollen te verkennen en fouten te maken?
- In hoeverre ben ik echt geïnteresseerd in leerlingen?
- Kan ik door pubergedrag heen kijken en er sturing aan geven?
- Is de norm op onze school dat je elkaar accepteert en respecteert?
- Kunnen leerlingen op onze school zichzelf zijn?

Figuur 4: Vragen die helpen om exploratieve leerervaringen op school te bevorderen

Tot slot

De meeste onderzoeken in onze overzichtsstudie zijn kleinschalig van aard. Dit betekent dat we scholen geen kant-en-klare interventies, programma's of methoden kunnen aanbevelen die ingezet kunnen worden om leerlingen te helpen hun identiteit te ontwikkelen. Wel konden we voorbeelden tonen en begrippen en vragen aanreiken die leraren en scholen uitdagen om hun eigen dagelijkse praktijk onder de loep te nemen. We zagen dat de impliciete normen, waarden en overtuigingen die via het verborgen curriculum worden gecommuniceerd de identiteitsontwikkeling van leerlingen zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden. Daarnaast lieten we zien dat het bewust organiseren van verschillende typen betekenisvolle exploratieve leerervaringen en het tot stand brengen van een gunstig pedagogisch klimaat de identiteitsontwikkeling ondersteunen.

Leerlingen komen op school in aanraking met een veelheid aan leerinhouden, die hun denken en hun handelingsmogelijkheden kunnen verbreden; daarmee veranderen ze steeds ook een beetje als persoon. Identiteitsontwikkeling van leerlingen is dus niet een extra opgave die bovenop de taken komt die de school al heeft. Het is wat leraren en scholen kunnen bereiken als ze erin slagen zo met leerlingen aan leerinhouden te werken, dat leerlingen gaan inzien wat de geleerde kennis en vaardigheden voor henzelf (kunnen) betekenen. Het gaat bij identiteitsontwikkeling eerder om een perspectief van waaruit leraren hun werk doen. Een leraar die werkt aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, brengt hen niet alleen de kennis en vaardigheden bij die nodig zijn om het examen te halen, maar geeft hen daarmee de gelegenheid zich te oriënteren op hun mogelijke plaats in de samenleving en de bijdrage die ze daar willen leveren.

Verder lezen?

Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2017) Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

Deze publicatie omvat een uitgebreider verslag van onze literatuurstudie en is te vinden op: <http://bit.ly/2A7uJ5b>

Referenties

- Adams, J. D., Gupta, P., & Cotumaccio, A. (2014). Long-term participants: A museum program enhances girls' STEM interest, motivation, and persistence. *Afterschool Matters*, 13-20.
- Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(5), 564-582.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press.
- Berk, L.E. (2013). *Child Development* (ninth edition). New Jersey: Pearson Education.
- Brickhouse, N. W. (2001). Embodying science: A feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282-295.
- Carlone, H. B., Huffling, L. D., Tomasek, T., Hegedus, T. A., Matthews, C. E., Allen, M. H., & Ash, M. C. (2015). 'Unthinkable' selves: Identity boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth. *International Journal of Science Education*, 37(10), 1524-1546.
- Čeplak, M. M. (2012). The individualisation of responsibility and school achievement. *Czech Sociological Review*, 48(6), 1093-1114.
- Cowie, B., Jones, A., & Otrrel-Cass, K. (2011). Re-engaging students in science: Issues of assessment, funds of knowledge and sites for learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 347-366.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, 112(7), 1792-1829.
- Hamman, D., & Hendricks, C. B. (2005). The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 72-75.

- Hardee, S. C., & Reyelt, A. (2009). Women's well-being initiative: Creating, practicing, and sharing a border pedagogy for youth. *Perspectives on Urban Education*, 6(2), 29-40.
- Harrell-Levy, M.K., & Kerpelman, J.L. (2010). Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 76-91.
- Hazari, Z., Cass, C., & Beattie, C. (2015). Obscuring power structures in the physics classroom: Linking teacher positioning, student engagement, and physics identity development. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(6), 735-762.
- Henfield, M. S. (2012). Masculinity identity development and its relevance to supporting talented black males. *Gifted Child Today*, 35(3), 179-186.
- Holland, D., Lachicotte, W.Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jackson, P. N. (1968) *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jonsson, A., & Beach, D. (2013). A problem of democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education*, 33(1), 50-62.
- Knigge, M. & Hannover, B (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46(3), 191-205.
- Lengelle, R., & Meijers, F. (2015). Career writing: Creative, expressive, and reflective approaches to narrative career learning and guidance. *The Canadian Journal of Career Development*, 14(1), 19-31.
- Muhammad, G. E. (2012). Creating spaces for black adolescent girls to "write it out!". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(3), 203-211.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131-142.
- Olitsky, S., Flohr, L. L., Gardner, J., & Billups, M. (2010). Coherence, contradiction, and the development of school science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1209-1228.
- Pfeiffer, J. P., Pinquart, M., & Munchow, H. (2012). School type differences in attainment of developmental goals in students with visual impairment and sighted peers. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 389-402.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rubin, B. C. (2007). Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school. *The Urban Review*, 39(2), 217-249.
- Sica, L. S. (2009). Adolescents in different contexts: The exploration of identity through possible selves. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 13(3), 221-252.
- Skerrett, A. (2012). "We hatched in this class": Repositioning of identity in and beyond a reading classroom. *The High School Journal*, 95(3), 62-75.

- Solomontos-Kountouri, O., & Hurry, J. (2008). Political, religious and occupational identities in context: Placing identity status paradigm in context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 241-258.
- Stapleton, S. R. (2015). Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 94-113.
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Subramaniam, M. M., Ahn, J., Fleischmann, K. R., & Druin, A. (2012). Reimagining the role of school libraries in STEM education: Creating hybrid spaces for exploration. *Library Quarterly*, 82(2), 161-182.
- Van den Bulk, L. (2011). *Later kan ik altijd nog worden wat ik wil: statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs, met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2017) *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Enschede: Ipskamp Printing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiting, G.W. (2006). From at risk to at promise: Developing a scholar identity among Black male adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 222-229.
- Yi, Y. (2013). Adolescent multilingual writer's negotiation of multiple identities and access to academic writing: A case study of a jogi yuhak student in a US high school. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 69(2), 207-231.



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

